



Check for updates

Das vidas vividas às vidas contadas: O método (auto)biográfico na formação docente em Geografia

Resumo: O trabalho em tela dedica-se à discussão concernente à formação de professores de Geografia, com enfoque na licenciatura. Busca promover uma discussão acerca do quadro atual da formação inicial a fim de destacar algumas problemáticas que devem ser revistas. A partir disso, visa apresentar o método (auto)biográfico como uma proposição a ser introduzida na licenciatura em Geografia, uma vez que carrega consigo uma outra epistemologia de formação. Epistemologia esta, assentada em determinados pressupostos, que compreende a formação do professor como um processo desenvolvido ao longo da trajetória de vida. Nesse sentido, há o reconhecimento do indivíduo como o sujeito de sua formação, o qual assume sua autonomia neste processo por conceber o percurso de vida como um percurso formativo. São as trajetórias de vida pessoal, de escolarização, de formação acadêmica e de atuação profissional que abrangem os distintos saberes docentes. Este método pode se concretizar por meio de narrativas (auto)biográficas de licenciandos que, ao revelarem suas memórias do passado ressignificadas no presente, explicitam as raízes de suas representações e concepções a respeito da docência em Geografia, o que pode conduzir às suas práticas de ensino. Portanto, o método (auto)biográfico é potente por proporcionar processos autoformativos e heteroformativos, considerar a história de vida como formadora e fornecer subsídios para a compreensão da construção da professoralidade em Geografia de cada sujeito docente.

Victória Sabbado Menezes^{1A}

1 – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A – Contato principal de e-mail: victoriasabbado@gmail.com

Introdução

O contexto da formação de professores no Brasil apresenta uma historiografia marcada por mudanças ao longo do tempo, ainda que lentas e graduais. O debate educacional acompanha o cenário sociopolítico de cada período histórico. Contudo, há princípios fundantes da problemática da formação docente que foram atravessados por poucas movimentações, tendo em vista que o contexto hodierno ainda carrega as marcas desses eixos estruturantes. A especificidade da formação de professores de Geografia, por sua vez, não está deslocada deste processo que se desenvolve em uma escala maior no campo da Educação.

O intuito deste texto consiste em provocar uma discussão acerca da formação inicial de professores de Geografia, considerando o seu quadro atual a fim de observar seus limites, lacunas e possibilidades. No entanto, o objetivo geral concentra-se nas possibilidades, uma vez que as fragilidades e limitações não são novidade para professoras e professores de Geografia. Logo, dentre as possibilidades encontra-se o enfoque central do trabalho que diz respeito à proposição do método (auto)biográfico na licenciatura em Geografia. Isto é, busca-se introduzir o tratamento deste método nos cursos de formação inicial docente em Geografia com a finalidade de instaurar um outro olhar para a formação do sujeito professor. Olhar este que não se detém à racionalidade técnica, mas que visa a articulação equilibrada entre a dimensão racional e a dimensão afetiva na construção da professoralidade.

Tal articulação se faz a partir das vidas contadas de professores de Geografia, uma vez que o método (auto)biográfico se ancora nas histórias de vida. Desse modo, parte-se da premissa que a constituição da identidade docente se desenvolve ao longo da trajetória de vida do sujeito por meio dos distintos percursos formativos trilhados. Isso quer dizer que

a professoralidade em Geografia não parte apenas da formação acadêmica e da carreira profissional, pois envolve também as vivências dos itinerários de vida pessoal e de formação escolar. A história de vida do sujeito como um todo age sobre sua identidade pessoal que, por sua vez, está atrelada a sua identidade profissional.

Nesse sentido, para além de propor o método (auto)biográfico na formação inicial de professores de Geografia como uma possibilidade para conferir novos sentidos e significados a esse processo formativo, o presente trabalho tem o intento de chamar a atenção para a necessidade do sujeito professor assumir o protagonismo de sua história, sua geografia, bem como de sua formação, assumindo o caráter autoformativo de sua caminhada profissional. Das vidas vividas parte-se para as vidas contadas com a finalidade de que as narrativas (auto)biográficas de professores sejam concebidas como relevantes fontes de conhecimento concernentes a constituição da professoralidade em Geografia.

Viver para contar: o método (auto)biográfico e seus pressupostos formativos

Esta seção se apropria do título da obra “Viver para contar” de Gabriel García Márquez (2005) para delinear a discussão que aqui pretende-se desenvolver, pois o método (auto)biográfico se apropria das vidas dos sujeitos em função de suas potencialidades formativas. Contudo, cabe salientar que o interesse de tal método está no contar sua vida, narrar sua história. Mas para tanto, é preciso viver para contar, pois somente pode-se narrar aquilo que se vivenciou e, sobretudo, o que se rememorou de suas vivências. Por isso, destaca-se a memória como conceito central do método (auto)biográfico. A partir de memórias que o enredo de sua narrativa de vida se constitui, de maneira que a seleção destas memórias é determinante para a compreensão de como o processo identitário de cada um se compõe.

Antes de dar continuidade às reflexões que a inserção do método (auto)biográfico nas licenciaturas em Geografia pode proporcionar, urge traçar alguns apontamentos relativos aos princípios que balizam a formação inicial na contemporaneidade a fim de promover o entendimento a respeito da necessidade de introduzir novas propostas neste contexto. Clarificar o cenário (im)posto é premissa para justificar a necessidade e a importância do método (auto)biográfico no âmbito da formação de professores de Geografia. Por conseguinte, a proposição emerge como uma alternativa a um quadro que demonstra carências e insuficiências em determinados aspectos. Afinal, quais carências e insuficiências são estas?

Deve-se salientar que o paradigma dominante científico é o paradigma da ciência moderna, o qual rege os fundamentos basilares da universidade, o que incide diretamente nos cursos de formação de professores. Por consequência, geram-se reflexos também na estrutura curricular, nos discursos e nas práticas docentes nas instituições escolares. Essa cadeia, portanto, impacta o ensino de Geografia que é construído e desenvolvido na educação básica. A hegemonia do paradigma da modernidade nestes espaços institucionais de ensino produz uma visão de ciência, de conhecimento e de ensino. Ao mesmo tempo que há a valorização da ciência como superação do senso comum, há também a desconsideração de alguns saberes oriundos de determinadas fontes que não são consideradas válidas devido seu caráter não-racional. Eis aqui o ponto nevrálgico dessa discussão: pensar a formação de professores de Geografia a partir da interlocução entre dimensão racional e dimensão afetiva, de maneira a reconhecer a história de vida do professor como formativa. Isso justifica a pertinência do método (auto)biográfico como contributo a essa perspectiva epistêmico-metodológica de formação.

Cabe esclarecer que o paradigma da ciência moderna se caracteriza pelo que Morin

(2005) denomina de paradigma da disjunção e da simplificação. Trata-se de um paradigma pautado na fragmentação dos conhecimentos, na separação entre cultura das humanidades e cultura científica. Sendo assim, verifica-se a separação entre sujeito e objeto, sociedade e natureza, teoria e prática. A compartimentação dos saberes acarreta uma hiperspecialização do conhecimento. Tal hiperspecialização dificulta a compreensão do conhecimento geral, uma vez que o todo está desarticulado.

Este paradigma da simplificação tende a provocar a disjunção do conhecimento por meio de partes isoladas que não se comunicam. Além disso, o conhecimento considerado válido é aquele que pode ser comprovado cientificamente, portanto, é racional. Dessa maneira, busca-se as verdades absolutas. Em contraposição a esta perspectiva, o paradigma da complexidade proposto por Morin assenta-se na integração dos conhecimentos e tem como pressuposto básico considerar a incerteza. De acordo com o autor, “a complexidade é um progresso de conhecimento que traz o desconhecido e o mistério. O mistério não é somente privativo; ele nos libera de toda racionalização delirante que pretende reduzir o real à ideia, e ele nos traz, sob forma de poesia, a mensagem do inconcebível” (MORIN, 2013, p. 466).

Nesse sentido, o paradigma da complexidade assenta-se na ideia de que as verdades não são cristalizadas, mas são provisórias, biodegradáveis. Aproximar-se da leitura da realidade pressupõe considerar diferentes saberes, não apenas os racionais. Este paradigma busca restaurar a relação sujeito-objeto e compreende que o real envolve prosa e poesia. Isso quer dizer que Ciência e Arte devem ser reconhecidas e associadas a fim de instaurar o diálogo entre o racional e o irracional. Logo, a busca da compreensão do mundo e de nós mesmos não se limita ao que é racional, ao que pode ser quantificável, mas também abrange o não-científico, a incerteza, o desconhecido e o mistério.

Isto posto, urge pensar a formação docente em Geografia, a qual está arraigada aos pressupostos do paradigma moderno e ainda distante da perspectiva do paradigma da complexidade. Este quadro torna-se evidente na medida em que os cursos de formação inicial estão fundamentados em uma estrutura disciplinar e uma visão aplicacionista do conhecimento (TARDIF, 2014). Um exemplo que elucida este ponto refere-se ao entendimento, ainda muito presente, do estágio supervisionado da licenciatura como o “momento da prática” (PIMENTA, 2005). Ou seja, o curso é organizado para que o acadêmico tenha contato com a teoria durante alguns anos a fim de que no final do curso, durante o estágio, aplique esta teoria aprendida. Assim, configura-se a racionalidade técnica em detrimento da racionalidade prático-reflexiva.

A valorização do científico e a desconsideração de outras formas de conhecimento gera implicações na formação inicial de professores, visto que as licenciaturas se amparam nos saberes racionais. Contudo, a docência envolve razão e emoção. O sujeito não aprende a ser professor somente na formação universitária e na atuação profissional. Há outros aspectos que devem ser assumidos como fontes do processo identitário docente. Nessa linha de pensamento, Cavalcanti (2012, p. 21) assevera que:

[...] é necessário reconhecer que a construção da identidade é um processo sócio-histórico, que tem uma existência mais longa que a própria formação inicial e que a carreira do magistério. Nela, têm papel acentuado as representações sociais, as crenças dos professores sobre sua profissão, que vêm das próprias representações ao longo da vida. Mas a identidade, vem também da experiência que o professor adquire em sua prática escolar cotidiana e na cultura da escola. Por ser um processo social que define papéis sociais de diferentes sujeitos, que são, por sua vez, situados histórico e socialmente, é importante entendê-lo sempre em construção, não fechado e unidimensional. Portanto, há elementos relevantes, que se constituem como referentes para a construção da identidade da docência: a história de vida, a formação e a prática pedagógica.

A autora destaca que além da formação e da prática profissional, o sujeito também se constrói professor por meio de sua história de vida. O sujeito de faz, se refaz, se constitui e se reconfigura como docente não somente pelos saberes científicos que lida na formação inicial e no exercício da profissão, mas também por um conjunto de conhecimentos não-rationais que estão atrelados às suas experiências de vida e representações concernentes à docência em Geografia. Diante disso, emerge o questionamento: se a história de vida é um dos elementos que atua sobre a identidade docente, por que não é admitida e problematizada no interior das licenciaturas em Geografia? A resposta para esta pergunta já foi apresentada: trata-se de um saber não-científico, portanto não aceito no paradigma moderno da simplificação que orienta a formação universitária.

Por outro lado, verifica-se que esta lacuna exige uma atenção se a pretensão consiste na ressignificação da formação de professores com o intuito de contribuir para o ensino de Geografia na educação básica mais reflexivo e humanizador. Com vistas ao preenchimento desta lacuna, propõe-se o método (auto)biográfico no âmbito da licenciatura, o qual converge com o ideário próprio do paradigma complexo. O método (auto)biográfico apresenta-se como uma alternativa profícua por compreender que as histórias de vida são repletas de significados atribuídos pelos sujeitos ao contá-las, o que produz subsídios para compreender os caminhos trilhados, as ações tomadas e, conseqüentemente, a identidade assumida na vida e na docência.

Este método é proveniente do campo das Ciências Humanas e Sociais e tem sido apropriado pela Educação há cerca de meio século. Caracteriza-se pelos seus pressupostos formativos, tendo em vista que defende a visão que o sujeito se forma no decorrer de sua trajetória existencial. Destarte, a abordagem (auto)biográfica indica que a formação docente não se restringe aos espaços institucionalizados. A formação se desenvolve nos mais diversos espaços-tempos ao longo da vida. Nessa linha de raciocínio, há uma passagem da noção de formar para a ideia de formar-se. Isso significa que o sujeito busca o que é formador na sua história de vida, o que abrange sua vida pessoal, sua trajetória de escolarização e de formação acadêmica e sua carreira profissional.

Verifica-se o que Nóvoa (2014) denomina de uma nova epistemologia da formação, uma vez que concebe o indivíduo como sujeito protagonista de seu processo formativo e não como mero receptáculo de uma heteroformação. O método (auto)biográfico engendra a autoformação na medida em que o sujeito é autor e ator de sua história, visualizando nesta elementos formativos que incidem na construção de sua identidade docente. Segundo o autor,

A abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável. Desse modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida. (NÓVOA, 2014, p. 154)

Frente ao exposto, como implementar tal método na licenciatura em Geografia? Isto pode ocorrer por meio da elaboração de narrativas (auto)biográficas dos licenciandos. Seja no início do curso ou no final (no período dos estágios supervisionados), a construção da sua narrativa pode ser enriquecedora ao problematizar as crenças e representações a respeito da docência em Geografia que permeiam o imaginário destes sujeitos. Trata-se dos saberes prévios acerca da profissão docente e da ciência geográfica que os acadêmicos trazem ao ingressar na licenciatura. Estes são fundamentais, pois, se não forem questionados e (re) pensados à luz dos referenciais teóricos, podem se cristalizar nas concepções e se refletir

nas futuras práticas de ensino destes professores.

Destarte, as narrativas (auto)biográficas possibilitam que as vidas vividas se transformem em vidas contadas. Esta transformação representa um salto que encaminha para a aproximação com o autoconhecimento. Narrar a sua história não significa contar a sua vida de forma despretensiosa. Ao narrar, mediante o uso da linguagem, o sujeito seleciona memórias, ressignifica o passado no momento presente e projeta um futuro. Logo, a narrativa (auto)biográfica permite a ação do sujeito sobre si. Bolívar (2011, p. 12) argumenta que “una cosa es la vida vivida y otra hacer de la vida una historia, lo que exige un esfuerzo reflexivo para encontrar una trama, argumento o sentido que relacionen y enlacen las diversas experiencias”. Criar um enredo para a sua história de vida implica agir com memórias e esquecimentos, atribuir sentidos e significados a determinadas vivências que são ressaltadas, as quais apontam perspectivas futuras. Dessa forma, o sujeito não se torna indiferente à produção de sua narrativa (auto)biográfica.

A potencialidade do método (auto)biográfico concretizado pela elaboração de narrativas (auto)biográficas encontra-se na sua natureza investigativa e formativa. Isso quer dizer que as narrativas docentes são fontes de pesquisa a respeito da construção da professoralidade em Geografia ao revelar os distintos saberes das mais diversas origens que, ao serem reunidos, configuram uma identidade profissional que se repercute no fazer docente. Além disso, as narrativas (auto)biográficas são dispositivos formativos, pois contribuem para a autoformação do narrador, bem como para a heteroformação, isto é, para a formação de eventuais leitores ou ouvintes que tenha contato com esta produção discursiva.

Conforme destaca Abrahão (2004, p. 202), “a pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais”. Dessa maneira, a socialização de narrativas (auto)biográficas no interior da licenciatura em Geografia é interessante por provocar processos reflexivos sobre a docência em Geografia devido seu caráter auto e heteroformativo. A análise e interpretação coletiva de narrativas (auto)biográficas de licenciandos pode desencadear uma discussão que busque pensar os referenciais do fazer docente de cada um. Isto é, para além de debater o “como se ensina”, pode-se ir a raiz de elementos explicativos referentes a “como aprende a ensinar”.

Aprofundar-se nas memórias explicitadas nas narrativas (auto)biográficas propicia o estreitamento com as fontes dos saberes docentes de cada sujeito. Trata-se de ir ao encontro das nascentes dos conhecimentos que os sujeitos se amparam para pensar e produzir sua docência. Desse modo, as narrativas (auto)biográficas, ao serem carregadas de subjetividade, tornam evidentes as experiências e momentos que possuem uma natureza formadora que se sobressalta em relação às demais vivências do itinerário de vida. Percebe-se que, entre as marcas significativas para a constituição da identidade pessoal e profissional, destacam-se as memórias essencialmente afetivas. Isto ratifica a necessidade da articulação entre razão e emoção no âmbito da formação inicial de professores, o que pode ser consolidado com a adoção do método (auto)biográfico, conforme exposto.

Por conseguinte, não é possível desvencilhar o eu pessoal do eu profissional (NÓVOA, 1995). A existência de cada um compõe a sua primeira Geografia. O eu ocupa espaço. Assim, geografiar é existir. Docenciar também é geografiar. Docenciar e existir estão mutuamente implicadas. A existência implica modos de ser e fazer a docência, assim como a atuação profissional possibilita ao sujeito existir-se. Na esteira desse pensamento, Kaercher e Bohrer (2020, p. 325) destacam que “não há como ser docente sem se existir, isto é, não há como ‘dar aula’, ‘ensinar Geografia’ ou ‘formar alguém’, enfim, professar,

sem expor nossos valores e crenças mais profundas”. Por consequência, biografar é registrar sua primeira Geografia. Biografar é grafar a si. Biografar é fazer da sua Geografia uma história.

Deve-se ressaltar que o método (auto)biográfico, por meio de narrativas de professores, une biografar, geografar, docenciar e existir. Estes são os pilares que sustentam uma proposta de formação inicial docente em Geografia ancorada em uma epistemologia que visa partir do sujeito como um ser autônomo para compreender os percursos formativos que o levaram a se tornar a pessoa e o professor que é. Ou melhor, que está sendo, visto que a formação é contínua e está em permanente construção. Isto posto, torna-se premente que as licenciaturas em Geografia estejam abertas para incorporar esta nova epistemologia da formação. Rego e Costella (2019, p. 11) salientam que “a necessidade de apurar um olhar que estranhe e ‘desnaturalize’ a ecologia mental onde acontecem os cotidianos da formação e do exercício profissionais – pressupõe-se vontade para um acordo referente a esse exame”. Portanto, a adoção do método (auto)biográfico na formação inicial implica também na ousadia de romper com os princípios científicos dominantes no contexto universitário.

Considerações finais

O texto aqui apresentado teve como foco de interesse a formação inicial de professores de Geografia com a finalidade de provocar discussões e reflexões relacionadas ao intento de qualificá-la, tanto no sentido da pesquisa (produção acadêmica) quanto em termos de contribuições efetivas na construção da identidade docente desse sujeito que atuará nas instituições escolares. Traçou-se um panorama concernente às principais características da licenciatura em Geografia que ainda merecem atenção com o fito de serem revistas. Entre estas, destaca-se a necessidade de pensar a formação docente como um processo constante desenvolvido no decorrer da trajetória existencial. Isto pressupõe desmistificar as ideias preconcebidas de que o sujeito se constrói professor a partir da formação acadêmica e de sua experiência profissional.

Sendo assim, pretendeu-se, mais do que identificar problemas e fragilidades na formação inicial, indicar caminhos possíveis que conduzam a uma outra epistemologia de formação. A proposição está calcada na introdução do método (auto)biográfico no espaço da licenciatura em Geografia, pois concebe o percurso de vida como um percurso formador. Pauta-se nas histórias de vida de professores em formação que, na medida em que são narradas, provocam a autorreflexão e a aproximação com o autoconhecimento. Isso faz com que o sujeito observe na trajetória de vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional elementos importantes que configuram sua identidade profissional. Além disso, percebe-se a indissociabilidade do eu pessoal e do eu profissional, uma vez que os modos de ser, estar e fazer na vida se entrelaçam aos modos de ser, estar e fazer na docência.

O sujeito narrador lança o olhar para si mesmo, buscando no seu íntimo as raízes da sua construção identitária, a qual se faz a partir de si na relação com o outro. Dessa maneira, ao recordar, o sujeito ressignifica suas experiências no tempo presente, o que também possibilita uma projeção futura. As representações e crenças concernentes à docência em Geografia tornam-se passíveis de identificação ao longo de sua produção narrativa. Além disso, as principais vivências formadoras também são reveladas, o que permite compreender quais as fontes de saberes que compõem o processo de constituição da professoralidade em Geografia de cada sujeito.

Cabe sublinhar a conexão que pode ser estabelecida entre existir, biografar, geografar e docenciar. Na sua narrativa, o sujeito professor conta a sua história, desvelando

sua primeira Geografia (grafia de si) ao narrar sua caminhada existencial e como esta se articula e reafirma sua docência. Por conseguinte, docência e existência se retroalimentam. Registrar sua trajetória de vida-formação-profissão significa o paradoxo de mergulhar em si e distanciar-se de si. Nesse movimento, o sujeito repensa sua primeira Geografia, bem como seu fazer docente. Destarte, o método (auto)biográfico realizado por intermédio da elaboração de narrativas (auto)biográficas de licenciandos pode apresentar ricas contribuições à formação inicial a partir, sobretudo, de sua natureza autoformativa e heteroformativa e da articulação razão-emoção, o que pode desestabilizar não somente os sujeitos professores, como também as bases de sustentação do modelo de formação hegemônico das licenciaturas em Geografia. Portanto, reitera-se: por mais vidas contadas de professores nos espaços formativos por excelência, pois toda história de vida é pedagógica. Toda história de vida ensina.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 201-224.
- BOLÍVAR, Antonio. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. **Revista Pátio XI**, n. 43, ago, 2011, p. 12-15.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- KAERCHER, Nestor André; BOHRER, Marcos. Docencia, logo, existo. Crenças que movem o professor formador de professores: que diferença podemos fazer em nossos alunos? **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 323-344, jan/jun., 2020.
- MÁRQUEZ, Gabriel García. **Viver para contar**. Tradução Eric Nepomuceno. 6. Ed. Rio de Janeiro, 2005.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. 3. Ed. Tradução Ilana Heineberg. Porto Alegre, 2013.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António; HUBERMAN, Michael; GOODSON, Ivor F.; HOLLY, Mary Louise; MOITA, Maria da Conceição; GONÇALVES, José Alberto M.; FONTOURA, Maria Madalena; BEM- 363 PETERZ, Miriam. **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995. P. 11- 30.
- NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. P. 143-175.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zordan. Educação geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.